

Sveučilište u Rijeci

Filozofski fakultet

Diplomski studij psihologije

Irena Turčić

Doživljaj pravednosti i zadovoljstvo studijem studenata psihologije

Diplomski rad

Rijeka, 2016.

Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet
Diplomski studij psihologije

Irena Turčić

Doživljaj pravednosti i zadovoljstvo studijem studenata psihologije

Diplomski rad

Mentor: dr.sc. Zoran Sušanj, izv. prof.

Rijeka, 2016.

IZJAVA

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad izradila samostalno, znanjem stečenim na Odsjeku za psihologiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci, služeći se navedenim izvorima podataka i uz stručno vodstvo mentora *Zorana Sušnja, izv. prof. dr. sc.*

Rijeka, srpanj, 2016.

Sažetak

Cilj je ovoga istraživanja konstrukcija i validacija Skale pravednosti profesora i kolega, kojom se ujedno željelo ispitati povezanost distributivne, interakcijske i proceduralne pravednosti profesora, interpersonalne pravednosti kolega i relevantnih sociodemografskih obilježja sa zadovoljstvom studijem te ispitati odnos između pravednosti i zadovoljstva studijem. Istraživanje je provedeno na 134 studenta psihologije Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci.

Rezultati su pokazali kako je pravednost profesora u akademskom kontekstu trodimenzionalni konstrukt te je dobivena jednofaktorska struktura interpersonalne pravednosti kolega. Pravednost profesora i kolega povezana je sa zadovoljstvom studijem, a najboljim prediktorom zadovoljstva studijem pokazala se interakcijska pravednost profesora.

Pruženi su podaci o praktičnim implikacijama i smjernicama za buduća istraživanja te o ograničenjima ovoga rada.

Ključne riječi: distributivna pravednost profesora, interakcijska pravednost profesora, distributivna pravednost profesora, interpersonalna pravednost kolega, zadovoljstvo studijem

Abstract

The aim of this study is construction and validation of Teacher justice and peer justice scale. In addition, an attempt was made to examine relationship between distributive, interactional and procedural teacher justice, interpersonal peer justice, important socio-demographic characteristics and student satisfaction with higher education. Also, the aim was to determine effects of classroom justice to the student satisfaction with higher education. Study was conducted on 134 psychology student from Faculty of Humanities and Social Sciences University of Rijeka.

Results have shown that teacher justice is three dimensional construct. Peer justice is one dimensional construct, named interpersonal peer justice. Teacher justice and peer justice were positively associated with student satisfaction and interactional teacher justice was primary predictor of student satisfaction.

Practical implications, future directions and limitations of this study are provided.

Keywords: distributive teacher justice; interactional teacher justice; procedural teacher justice; interpersonal peer justice; student satisfaction

Sadržaj

1. UVOD.....	7
1.1. Organizacijska pravednost	7
1.2. Zadovoljstvo studijem	16
2. CILJEVI I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA.....	18
3. METODA	20
3.1. Ispitanici	20
3.2. Instrumentarij	20
3.3. Postupak	21
4. REZULTATI	23
4.1. Faktorske analize konstrukata	23
4.2. Povezanost mjerenih konstrukata	27
4.3. Predikcija zadovoljstva studijem.....	29
5. RASPRAVA	32
6. ZAKLJUČAK.....	40
LITERATURA.....	41
PRILOG	46

1. UVOD

Proširenje istraživanja organizacijske pravednosti na akademsko okruženje daje uvid u odnose studenata i profesora, motivaciju za učenje kod studenata, stavove studenata prema autoritetima na fakultetu, studentske obaveze i mnoge druge varijable bitne za akademsko okruženje (Di Battista, Pivetti i Berti, 2014). Pravednost u akademskom okruženju ključna je zbog koristi koje doživljaj pravednosti ima kako za studente, tako i za profesore (Houston i Bettencourt, 1999). Ukoliko studenti doživljavaju negativna iskustva, kao što je nepravda, to može rezultirati smanjenim postignućem ili nižom razinom zadovoljstva studijem (Rodabaugh, 1994).

1.1. ORGANIZACIJSKA PRAVEDNOST

Istraživanje područja organizacijske pravednosti počelo je šezdesetih i sedamdesetih godina prošloga stoljeća kada su istraživači pokušavali dati odgovore na pitanje distribucije plaća i raspodjela drugih nagrada u organizacijskom kontekstu, a koji su proizlazili iz teorije jednakosti (Greenberg, 1987). Greenberg (1987) je pregledom literature dotadašnjih teorija koje su objašnjavale organizacijske fenomene i pravednost, uveo zajednički naziv za to područje, *organizacijska pravednost*, a nešto kasnije su Cropanzano i Greenberg (1997) definirali organizacijsku pravednost kao percepciju pravednosti i evaluaciju prikladnosti ishoda i procesa na poslu.

Većina istraživanja je imala fokus na dva područja: ishode (reakcije zaposlenika na ono što dobivaju od organizacije) i procedure (načini na koje zaposlenik dolazi do ishoda) (Cropanzano i Greenberg, 1997). Kada na ishode i procedure gledamo kao doživljaj/evaluaciju pojedinaca tih ishoda i procedura, onda govorimo o percepciji pravednosti (Leventhal, 1976). Percepcija pravednosti organizacijskih ishoda dobivenih prilikom različitih transakcija odnosi se na *distributivnu pravednost*, dok se *proceduralna pravednost* odnosi na percepciju pravednosti procesa putem kojih se dolazi do ishoda (Byrne i Cropanzano, 2001).

Unutar proceduralne pravednosti javilo se pitanje socijalnog aspekta pravednosti (pravednost interakcija zaposlenika s nadređenima) na koji su upućivali Bies i Moag (1986). Inicijalno su smatrali da je to zaseban dio pravednosti, ali se ipak dugi niz godina

interakcijska pravednost gledala kao sastavni dio proceduralne pravednosti (Cropanzano i Greenberg, 1997). Tek istraživanjima Colguitta (2001) interakcijska pravednost se odvojila od proceduralne pravednosti kao zaseban konstrukt. *Interakcijska pravednost* odnosi se na percepciju pravednosti interpersonalnog odnosa prilikom implementacije pravila i postupaka (Bies i Moag, 1986). Danas se pravednost dijeli na distributivnu, proceduralnu i interakcijsku pravednost. Način na koji pojedinac procjenjuje što je ispravno ili pravedno varira s obzirom na situacije u kojima se nalazi i osobe s kojima je pojedinac u kontaktu (Chory-Assad i Paulsel, 2004b).

Pravednost u akademskom kontekstu počinje se istraživati u zadnjem desetljeću. Chory-Assad i Paulsel (2004b), na temelju definicije organizacijske pravednosti Cropanzana i Greenberga (1987), definiraju pravednosti u obrazovnom kontekstu. Ona se odnosi na percepciju pravednosti ishoda i procedura koje se odvijaju u akademskom okruženju. Za razliku od organizacijskog konteksta, gdje percepcija pravednost počiva na pravednosti ishoda i procedura putem odnosa zaposlenik-nadređeni, u akademskom kontekstu pravednost se promatra u okvirima odnosa profesor-student. Pravednost u akademskom kontekstu se također sastoji od tri tipa pravednosti: distributivne, proceduralne i interakcijske pravednosti (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad i Paulsel, 2004b; Chory, 2007).

Distributivna pravednost profesora

Distributivna pravednost profesora se odnosi na percepciju pravednosti ishoda, odnosno ocjene koja je dodijeljena studentu (Chory-Assad, 2002). Kada pojedinac (student) procjenjuje distributivnu pravednost, evaluira i uspoređuje ishode (Leventhal, 1976). Student pravednost dobivene ocjene (ishoda) evaluira s obzirom na postavljeni standard ili pravilo te ju uspoređuje s referentnim okvirom (Chory-Assad i Paulsel, 2004b; Cropanzano i Greenberg, 1997). Referentni okvir može biti prošlo iskustvo studenta, uloženi trud, ishod koji smatra da je zaslužio, ishod koji si zamišlja da će se dogoditi, ishod koji bi bio na drugom poslu ili koji bi trebao biti u budućnosti. Pojedinac (student) ishod uspoređuje s ishodom koji ima njemu blizak pojedinac (kolega) ili osobe u sličnoj situaciji u drugoj organizaciji, ali isto tako uspoređuje ga s obzirom na vlastite potrebe i socijalne norme (Chory-Assad i Paulsel, 2004b; Cropanzano i Greenberg, 1997; Colguitt, 2001; McFarlin i Sweeney, 1992). U kontekstu distributivne pravednosti profesora, Chory-Assad i Paulsel (2004b) navode kako bi to značilo da student npr. kad procjenjuje pravednost ocjene 3,

uspoređuje ju s ocjenom koju je očekivao da će dobiti, ocjenom koju smatra da je zaslužio ili je uspoređuje s ocjenama koje su dobili njegove kolege.

Istraživanja koja su provedena na području distributivne pravednosti profesora naglasak imaju na percepciji i reakciji studenta na pravednost ocjena (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad i Paulsel, 2004b; Chory, 2007; Paulsel, Chory-Assad i Dunleavy, 2005). Rezultati tih istraživanja pokazuju kako do nepravednosti dolazi kada student smatra da ocjena koju je dobio nije pravedna s obzirom na očekivanja koja je imao, koliko je truda uložio ili se smatra oštećenim u usporedbi s kolegama. Studenti koji smatraju da su dobili nepravednu ocjenu prije će iskazivati nezadovoljstvo prema profesoru, što može negativno utjecati na studentovu procjenu uspješnosti tog profesora (Tata, 1999). Istraživanje koje je provela Chory-Assad (2002), u kojem su ispitivane distributivna i proceduralna pravednost profesora kao prediktori motivacije, zanimanja za kolegij i agresije kod studenta, pokazalo je da postoji povezanost distributivne pravednosti s ispitivanim varijablama kada je ispitivana kao samostalni prediktor. Kada je distributivna pravednost ispitivana zajedno s proceduralnom pravednosti više nije značajno objašnjavala varijancu prediktora. Ovi nalazi mogu upućivati da će pravedne procedure imati veći efekt na percepciju pravednosti od ishoda te kako će studenti, ukoliko percipiraju procedure pravednima, u konačnici smatrati kako ih se tretira pravedno. Sličan nalaz dobiven je istraživanjem koje je radila Tata (1999). Rezultati tog istraživanja pokazuju da procjena pravednosti profesora podjednako ovisi koliko o distributivnoj, toliko i o proceduralnoj pravednosti, ali u situaciji gdje postoji percipirana nepravednost ocjena proceduralna pravednost postaje salijentnija prilikom evaluacije profesora. Novije istraživanje koje su proveli Horan, Chory i Goodboy (2010) pokazalo je kako studenti distributivnu pravednost procjenjuju ne samo kao pravednost ocjena, već i s obzirom na prilike koje profesor daje za poboljšanje ocjene, afekt profesora i dodjelu kazni. Oni su pronašli kako studenti priopćavaju da je najčešći oblik distributivne nepravednosti nepravedna ocjena, ali da isto tako studenti prijetnje profesora da će im dati lošu ili negativnu ocjenu, tj. da će ih kazniti, doživljavaju kao distributivnu nepravednost.

Distributivna pravednost ima veliku važnost prilikom procjene pravednosti profesora, ali ju se prilikom ispitivanja treba promatrati zajedno s proceduralnom i interakcijskom pravednosti, zbog međusobne povezanosti i interakcija koju imaju ove tri komponente pravednosti u obrazovnom kontekstu (Horan i sur., 2010; Chory-Assad, 2002; Tata, 1999; Cropanzani i Greenberg, 1997; Brockner i Wiesenfeld, 1996).

Proceduralna pravednost profesora

Proceduralna pravednost u organizacijskom kontekstu odnosi se na percepciju pravednosti procesa putem kojih se određuje raspodjela resursa (Cropanzano i Greenberg, 1997). U akademskom okruženju proceduralna pravednost profesora, osim određivanja kriterija za ocjenjivanje studentskih zadataka (npr. oslanjanje na objektivne ili subjektivne kriterije), odnosi se i na metode koje profesor koristi prilikom provođenja nastave, određivanje pravila ponašanja studenata (Chory, 2007), opterećenja kolegijem, određivanje datuma predaje zadataka i ispita, pružanje informacija vezanih uz ispit i pravila kolegija, npr. pravila prilikom kašnjenja sa zadacima ili nadoknađivanje propuštenog ispita (Chory-Assad i Paulsel, 2004b; Paulsel, Chory-Assad i Dunleavy, 2005, Horan i sur., 2010). Profesor je taj koji odlučuje koje će pravilo primjenjivati i kako će evaluirati rad studenta, koristeći različite standarde, postupke i/ili pravila. To bi značilo da će npr. za određivanje završne ocjene kolegija u obzir uzeti prisustvo na nastavi, ponašanje na predavanju, pisane zadatke i ocjene ispita (Chory-Assad i Paulsel, 2004b). Kada student procjenjuje pravednost načina na koji se donose odluke, on procjenjuje proceduralnu pravednost (Chory, 2007).

Istraživanje koje je provela Chory-Assad (2002) pokazalo je kako je proceduralna pravednost negativan prediktor agresije studenata prema profesorima te da su studenti koji postupke smatraju pravednima motiviraniji i pokazuju veći interes za kolegij te više uče. Nelson, Shecker i Ben-Ari (2014) su promatrali pozitivne ishode proceduralne pravednosti profesora te su zaključili kako će studenti prije prihvaćati odluke profesora i manje se uključivati u konfliktna ponašanja kada profesor donosi pravedne odluke kojima uzima u obzir stavove studenata. Ovi nalazi su u skladu s rezultatima koje su dobile Chory-Assad i Paulsel (2004b), čija je studija pokazala kako percepcija proceduralne nepravednosti povećava vjerojatnost uključivanja studenta u indirektno agresivno ponašanje prema profesoru, odbijanje ispunjavanja zahtjeva profesoru i izražavanje hostilnosti. Povećava se i vjerojatnost obmane profesora (student tvrdi da je nešto napravio što se od njega tražilo kada to zapravo nije učinio), kao i osvećivanje profesoru (namjerno davanje negativne evaluacije na kraju semestra). Važnost proceduralne pravednosti pokazuje i nalaz kojeg su dobili Horan i sur. (2010), a čija je studija pokazala kako studenti izvještavaju da je nepravedna procedura profesora tri puta više zastupljena od distributivne i interakcijske nepravednosti. Studenti najčešće izvještavaju da postoje nepravedne procedure ocjenjivanja (smatraju da postoje različiti kriteriji za različite studente), nepravedna pravila kod propuštanja ispita ili kašnjenja (student ne može nadoknaditi propušteni ispit iako je bio

bolestan) i nepravedne informacije vezane uz ispit (u ispitu se nalazi materija za koju je rečeno da neće biti ispitivana).

Kako je već navedeno u prethodnom poglavlju, u slučaju kada postoji nepravednost, proceduralna pravednost postaje salijentnija u odnosu na distributivnu (Tata, 1999). Istraživanja su pokazala postojanje interakcije distributivne i proceduralne pravednosti, a ta interakcija utječe na ishode stvarajući nadređeni-podređeni odnos između percepcije pravednosti i ishoda (Cropanzano i Greenberg, 1997; Tata 1999). To bi značilo da će studenti percipirati proceduralnu nepravdu kada profesor evaluira njihov rad na temelju nekonzistentnih i nejasnih kriterija, a oni se neuspješno trude zadovoljiti nejasne kriterije profesora i na kraju dobiju manju ocjenu od one koju su zaslužili. U takvim situacijama studentima se može „posrećiti“ ili su „pogodili odgovor“ te su zadovoljili kriterij profesora, pa će dobiti višu ocjenu i smatrati ju poštenom. Tada je percipirana proceduralna pravednost niska, a distributivna visoka (Chory-Assad i Paulsel, 2004b). Brockner i Wiesenfeld (1996) su pronašli kako proceduralna pravednost zapravo moderira utjecaj distributivne pravednosti, odnosno kada je proceduralna pravednost visoka, distributivna pravednost ima manji učinak na reakcije pojedinaca.

Interakcijska pravednost profesora

Interakcijska pravednost podrazumijeva interpersonalni odnos prilikom implementacije pravila i procedura (Bies i Moag, 1986). U akademskom kontekstu studenti prosuđuju o interakcijskoj pravednosti na temelju komunikacije koju profesor ostvaruje s njima kao pojedincima ili sa studijskom grupom općenito i načinu na koji ih profesor tretira. Oni evaluiraju je li komunikacija s profesorom otvorena, pristojna i s poštovanjem. Ta komunikacija treba biti ravnopravna, a uključuje uzimanje u obzir mišljenje studenta i njegovih briga od strane profesora (Chory-Assad i Paulsel, 2004a). Studenti percipiraju interakcijsku nepravednost kada ih profesor tretira na bezosjećajan ili nepristojan način, implicira ili govori kako su nesposobni, upućuje seksističke, rasističke i/ili komentare pune predrasuda, izdvaja pojedine studente, optužuje da su napravili nešto pogrešno kada to nisu i kada neopravdano djeluju u afektu (Horan i sur., 2010).

Istraživanje interakcijske pravednosti profesora počinje nešto kasnije na području školske pravednosti. Prijašnja istraživanja pravednosti u obrazovnom kontekstu više su se posvetila proceduralnoj i distributivnoj pravednosti, ali su naglašavala da se za

razumijevanje odnosa distributivne i proceduralne pravednosti, ali i funkcioniranje pravednosti u obrazovnom kontekstu općenito, u obzir treba uzimati odnos kojega studenti imaju s profesorom (Tata, 1999, Chory-Assad, 2002). Studija koju su proveli Holmgren i Bolkan (2014), u kojoj su istraživali kako je studentska percepcija interakcijske pravednosti povezana s ishodima studenata, jedna je od onih koja se posebno posvetila proučavanju odnosa student-profesor. Rezultati su pokazali da je interakcijska pravednost pozitivno povezana s motivacijom studenata, njihovim zadovoljstvom u komunikaciji s profesorom, pozitivnim afektom prema profesoru, interesom za njegov kolegij i učenju s razumijevanjem. Ovi nalazi u skladu su s nalazima koje su dobili Horan, Martin i Weber (2012), a koji upućuju da je interakcijska pravednost povezana sa zanimanjem za kolegij te da su i interakcijska i proceduralna pravednost prediktori motivacije i učenja s razumijevanjem. Na važnost interakcijske pravednosti za ispitivanje percepcije pravednosti profesora upućuju i rezultati istraživanja koje su proveli Horan i sur. (2010). Oni su u svojem istraživanju od studenata tražili da izvijeste o slučajevima nepravde koju su doživjeli od strane profesora. Studenti su izvijestili kako je distributivna i interakcijska pravednost jednako zastupljena te da se profesori najčešće nepravedno ponašaju u interakciji sa studentima tako da im upućuju bezosjećajne i nepristojne komentare (npr. u komunikaciji sa studentima profesoru nedostaje suosjećanja i razumijevanja) te da impliciraju ili kažu da je student nesposoban (npr. na samom početku kolegija profesor kaže studentu da će pasti kolegij). Negativne posljedice koje ima interakcijska nepravednost ispitivale su Chory-Assad i Paulsel (2004a). Rezultati tog istraživanja pokazuju kako studenti na interakcijsku nepravdu reagiraju s otporom, tako što odbijaju savjete profesora, krive ga i uključuju se u indirektno agresivno ponašanje prema njemu.

Chory (2007) je pravednost istraživala promatrajući ishode koja ona ima za profesora. Preciznije, ispitivala je vezu između percepcije kredibiliteta profesora i percepcije pravednosti kod studenata. Rezultati njezinog istraživanja pokazali su da je odnos koji studenti imaju s profesorima primarno interpersonalne prirode te kako je interakcijska pravednost najbolji prediktor studentske percepcije ukupnog kredibiliteta profesora, a najviše dimenzije kompetentnosti profesora. Ovi rezultati mogu upućivati da će studenti koji percipiraju komunikaciju s profesorom otvorenom, punom razumijevanja i podrške ujedno profesora percipirati kompetentnim te će taj profesor kod njih imati kredibilitet, a samim tim će ga percipirati i pravednijim.

Odnos tri dimenzije pravednosti profesora

Mnoga istraživanja pravednosti u obrazovnom kontekstu pokazuju kako su distributivna, proceduralna i interakcijska pravednost profesora zasebni tipovi pravednosti, ali su međusobno pozitivno povezane. Colquitt (2001) je u svojoj studiji provjeravao dimenzionalnost konstrukta pravednosti u akademskom i organizacijskom kontekstu. Rezultati njegove studije u akademskom okruženju upućuju na odvojenost dimenzija pravednosti (najlošiji model bio je onaj koji je pravednost gledao kao jednodimenzionalni konstrukt). Interkorelacije koje je dobio pokazivale su adekvatnu diskriminantnu valjanost između dimenzija pravednosti te je pronašao kako je distributivna pravednost povezana sa zadovoljstvom ocjenama, proceduralna s pridržavanjem pravila, a interakcijska/interpersonalna pravednost s evaluacijom profesora. Povezanost između sve tri dimenzije pravednosti je u njegovom istraživanju iznosila od .22 do .45. Kasnija istraživanja (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad i Paulsel, 2004b; Paulsel i sur., 2005) su također operacionalizirala i konceptualizirala pravednost profesora kao tri zasebna tipa pravednosti jer su na različite načine povezani s drugim varijablama. Isto tako svaki od tipova pravednosti povezan je s različitim ishodima (Colquitt, 2001). Chory, Horan, Carton i Hauser (2014) i Horan i sur. (2010) su dobili kako studenti izvještavaju najčešće o proceduralnoj nepravednosti, dok distributivnu i interakcijsku nepravednost doživljavaju u jednakoj mjeri. Razlog bi tome mogao biti što studenti ne dobivaju ocjene toliko često, ali svakodnevno pohađaju nastavu te imaju uvid u načine na koji profesor slijedi procedure i pridržava se pravila koja je odredio. Ne smiju se zanemariti posljedice interakcijske nepravednosti (snažne negativne emocionalne reakcije koje doživljavaju studenti) samo zato što se takva nepravednost javlja rjeđe jer profesori imaju profesionalne norme (npr. etički kodeks) ili ih je strah od suspenzija, pa se rjeđe upuštaju u ovakav oblik nepravednosti (Chory i sur., 2014).

Chory-Assad i Paulsel (2004b) su svojim istraživanjem pokazali kako distributivna i proceduralna pravednost zajedno djeluju na ishode. Kada postoji distributivna nepravda, student percipira nepravdu jer je fokusiran na kratkoročni cilj (ocjenu), ali ako je procedura putem koje je dobio ocjenu pravedna, ona će umanjiti osjećaj distributivne nepravde. U tom slučaju student će se fokusirati na dugoročni cilj te će vjerovati kako će na kraju semestra ipak dobiti ocjenu koju smatra da zaslužuje. Ovaj nalaz upućuje na veću važnost proceduralne pravednosti u obrazovnom kontekstu kada ju se promatra kao prediktora ishoda. Horan i sur. (2012) su dobili da je i interakcijska pravednost jednako važna kod

ishoda kao i proceduralna pravednost, odnosno da su one bolji prediktori ishoda od distributivne pravednosti. Holmgren i Bolkan (2014) salijentnost proceduralne i interakcijske pravednosti objašnjavaju tako da će student ukoliko je dobio ocjenu koju smatra nepravednom pokušati u komunikaciji i interakciji s profesorom potražiti načine na koji može riješiti problem.

Pravednost profesora je povezana s različitim ishodima koji tipični za akademski kontekst. Uludag i Yaratani (2013) su pronašli kako se razina sagorijevanja kod studenata smanjuje kada pozitivnim percipiraju sva tri tipa pravednosti. Također su dobili da su distributivna i interakcijska pravednost povezane s većim prosjekom ocjena, dok proceduralna pravednost nije imala značajan efekt na prosjek ocjena. Chory-Assad i Paulsel (2004b) su pronašli kako je spol povezan s uključivanjem u indirektnu agresiju kao posljedicu nepravednosti. Studenti su više ometali nastavu od studentica kada su percipirali proceduralnu i interakcijsku nepravednost. Druga istraživanja nisu pronašla povezanost spola i pravednosti (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad i Paulsel, 2004a). Meta-analiza koju su proveli Cohen-Charash i Spector (2001) pokazala je kako je percepcija pravednosti pozitivno povezana sa zadovoljstvom poslom u organizacijskom kontekstu (osim plaće koja je povezana s distributivnom pravednosti), dok demografska obilježja nisu bila povezana s pravednosti. Di Battista i sur. (2014) istraživali su kako je osjećaj pravednosti povezan s ponašanjima koja zahtijevaju slijedenje pravila. Dobili su da će studenti koji percipiraju da su pravedno tretirani, prije poštivati autoritete i pravila koje postavlja sveučilište, od onih koji misle da su nepravedno tretirani. Posljedično, pravedan odnos prema studentu rezultira većom kooperacijom s kolegama, profesorima i djelatnicima sveučilišta. Istraživanje koje su proveli Waqas, Ali i Ali-Khan (2014) u akademskom kontekstu može upućivati na pozitivnu povezanost percepcije pravednosti i zadovoljstva studijem. Oni su ispitali kako se povećanjem percepcije pravednosti povećava i zadovoljstvo studijem kada studenti iskažu svoje nezadovoljstvo uslugom koju im je pružio fakultet (npr. profesor ne održava konzultacije, ne daje pravovremene informacije, loše komunicira sa studentima ili se loše odnosi prema studentu). Rezultati su pokazali kako su sva tri tipa pravednosti prediktori povećanja zadovoljstva, s tim da je najbolji prediktor bila interakcijska pravednost.

Interpersonalna pravednost kolega

Horan i sur. (2012) na kraju su svoga istraživanja istaknuli kako bi na ishode u akademskom okruženju, osim komunikacije koju student ostvaruje s profesorom, mogla utjecati i komunikacija koju student ostvaruje sa svojim kolegama, pozivajući se na Horan i sur. (2010) koji su pronašli da studenti izvještavaju o percepciji pravednosti s obzirom kako ih tretiraju njihovi kolege.

Pravednost kolega se definira kao percepcija pravednosti međuljudskih odnosa osoba koji rade zajedno u istom odjelu, a koji nemaju formalni autoritet jedni nad drugima. Interakcijska pravednost se u kontekstu pravednosti kolega naziva interpersonalna jer podrazumijeva pravedno odnošenje među kolegama (Cropanzano, Li i Benson, 2011).

Istraživanja u području pravednosti kolega ima iznimno malo te ovo područje tek treba dodatno istražiti. Cropanzano i sur. (2011) su prvi definirali pravednost kolega te su ispitali kakav učinak imaju proceduralna i interpersonalna pravednost kolega na funkcioniranje u timu, npr. na poboljšanje komunikacije. Rezultati njihove studije su pokazali kako su obje pravednosti kolega bile značajni prediktori interpersonalnih procesa i usmjerenosti na zadatak pri timskom radu. Sljedeće istraživanje su u ovom području napravili Li, Cropanzano i Bagger (2013) Oni su istaknuli kako u prethodnom istraživanju nije ispitivana distributivna pravednost kolega te su ju uz proceduralnu i interpersonalnu pravednost kolega ispitali u odnosu na pravednost profesora u kontekstu rada studenata u timovima. Autori navode da je ovo prvi pokušaj promatranja pravednosti profesora i kolega zajedno u odnosu na timske ishode. Rezultati indiciraju kako pravednost kolega jednofaktorske strukture najbolje pristaje dobivenim podacima te da postoji povezanost pravednosti kolega i pravednosti profesora. Važno je naglasiti da su ova dva istraživanja promatrala pravednost kolega isključivo kroz rad u timovima, ali ne i na individualnoj razini.

Rosenfeld, Richman i Bowen (2000) su pronašli kako studenti i profesori zajedno pridonose pozitivnim ishodima. Potpora koju studenti dobivaju od svojih kolega zajedno s potporom od strane profesora mogu dovesti do češćeg pohađanja nastave, većeg uključivanja u kolegij i akademske aktivnosti, više sati učenja, veće efikasnosti i zadovoljstva studijem. Wasley (2006) je također pronašla pozitivne ishode interakcija studenata sa svojim kolegama i profesorima. Pokazalo se kako studenti koji više surađuju sa svojim kolegama i imaju češće interakcije sa svojim profesorima imaju bolje ocjene, zadovoljniji su sa studijem i veća je vjerojatnost njihovog nastavka studiranja. Dobiveno je

i da se studenti diplomskih studija više se oslanjaju na svoje kolege kada imaju problem vezan uz studij od studenata preddiplomskih studija.

1.2. ZADOVOLJSTVO STUDIJEM

Percepcija pravednosti na studiju uključuje procese, ishode i interakciju (Houston i Bettencourt, 1999), a te su komponente jednako važne i kod zadovoljstva studijem.

Problem ispitivanja zadovoljstva studijem javlja se zbog širine područja i razina koje ono obuhvaća. Zbog toga su Aldridge i Rowley (1998) ispitivanja zadovoljstva studijem pokušali podijeliti u dvije veće kategorije: 1. metode koje ispituju procese vezane uz prenošenja znanja i učenja i 2. metode koje procjenjuju ukupno iskustvo studija. Butta i Rehman (2010) su, na primjer, zadovoljstvo studijem ispitivali preko četiri komponente: stručnost profesora, ponuđeni kolegiji, okolina poticajna za učenje i prostorije u kojima se odvija nastava te su dobili kako je stručnost profesora najviše povezana sa zadovoljstvom studijem. Dok su Aldemir i Gulcan (2004) ispitivali povezanost zadovoljstva studijem sa četiri velika faktora: akademski faktori, izvannastavne aktivnosti, očekivanja studenata i demografski podaci. Rezultati njihove studije su pokazali kako je zadovoljstvo studijem najviše povezano s akademskim faktorima koji uključuju kvalitetu edukacije, komunikaciju s profesorima (unutar i izvan predavaonice), evaluaciju profesora, izvedbu nastave i kvalitetu udžbenika. Upravo su akademski faktori evaluacije profesora, komunikacije studenata s profesorom i izvedba nastave povezani i s pravednosti, kao što je već navedeno u prvom dijelu rada.

Mnoga su istraživanja pokušala objasniti ostale faktore povezane sa zadovoljstvom studijem. Garcia-Aracil (2008) je pronašla kako je zadovoljstvo studijem povezano i s faktorima koji nisu akademski, kao što su demografska obilježja (dob, spol, studijski smjer) i ishodi (mogućnost korištenja stečenih znanja u praksi). Sličan nalaz dobile su Sarrico i Rosa (2014). Rezultati njihovog istraživanja pokazuju kako su znanstveno područje koje student izučava, spol, pohađanje prve ili zadnje godine studija i percipirani materijalni status studenta su najviše povezani sa zadovoljstvom studijem. Patti, Tarpley, Goree i Tice (1993) su pronašli da će studenti koji su zadovoljniji studijem nastaviti studiranje i sljedeće godine. Oni su također pronašli da studenti koji percipiraju da se zaposlenici fakulteta zanimaju za

njihovu dobrobit i napredak također prije nastaviti sa studijem u odnosu na studente koji nemaju takvu percepciju.

U akademskom kontekstu istraživanja koja ispituju povezanost pravednosti profesora sa zadovoljstvom studijem ili sociodemografskim obilježjima studenata iznimno je malo. Isto tako postoji malo istraživanja koja prilikom ispitivanja pravednosti u akademskom kontekstu u obzir uzimaju pravednost kolega jer se najčešće orijentiraju na pravednost profesora. S obzirom na navedeno, ovo će istraživanje pokušati doprinijeti istraživanju područja pravednosti, tako što će pravednost ispitivati preko doživljaja pravednosti, ne samo profesora, već i kolega. Pokušat će ispitati i povezanost pravednosti sa ishodima. U ovom istraživanju pravednost kolega ispituje se preko interpersonalne pravednosti kolega na individualnoj razini jer istraživanja koja ispituju odnose između kolega, najviše spominju interakcijske aspekte odnosa student-student, a rezultati ranije navedenih istraživanja upućuju na važnost tih odnosa za ishode.

2. CILJEVI I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Pravednost profesora i kolega nije ispitivana u našoj zemlji, a zbog važnosti ove teme kako za studente tako i profesore i mogućnosti ispitivanja povezanosti s ostalim relevantnim konstruktima, kao što je zadovoljstvo studijem, konstruiran je Upitnik pravednosti profesora i kolega. S obzirom na navedeno, cilj je ovog istraživanja ispitati faktorsku strukturu *Upitnika pravednosti profesora i kolega*, provjeriti povezanost dobivenih dimenzija tog upitnika i relevantnih sociodemografskih obilježja sa zadovoljstvom studijem te ispitati u kojoj je mjeri zadovoljstvo studijem objašnjeno percepcijom pravednosti na Studiju psihologije.

Iz ciljeva proizlaze sljedeći problemi ovog rada:

1. Ispitati faktorske strukture Upitnika pravednosti profesora i kolega te Upitnika zadovoljstva studijem.
2. Ispitati povezanost dimenzija pravednosti profesora i kolega sa zadovoljstvom studijem i sociodemografskim obilježjima (spolom, prosjekom ocjena, dužinom studija, razinom studija i materijalnim prilikama obitelji).
3. Utvrditi u kojoj mjeri dimenzije distributivne, proceduralne i interakcijske pravednosti profesora i interpersonalne pravednosti kolega doprinose objašnjenju varijance zadovoljstva studijem.

S obzirom na probleme rada postavljene su sljedeće hipoteze:

- H1 a:** Očekuje se trofaktorska struktura dijela Upitnika pravednosti profesora i kolega koja se odnosi na pravednost profesora (distributivna pravednost, proceduralna pravednost i interakcijska pravednost).
- H1 b:** Očekuje se jednofaktorska struktura drugog dijela Upitnika pravednosti profesora i kolega koji se odnosi na interpersonalnu pravednost kolega.
- H1 c:** Očekuje se jednofaktorska struktura Upitnika zadovoljstva studijem.
- H2:** Očekuje se pozitivna povezanost dimenzija pravednosti profesora i kolega te povezanost sa zadovoljstvom studijem.
- H3 a:** Očekuje se da će da će distributivna, proceduralna i interakcijska pravednost profesora biti značajni prediktori zadovoljstva studijem.

H3 b: Očekuje se da će interpersonalna pravednost kolega biti značajan prediktor zadovoljstva studijem.

3. METODA

3.1. ISPITANICI

Istraživanje je provedeno na 134 studenta psihologije (19 muškog i 115 ženskog spola) Odsjeka za psihologiju Sveučilišta u Rijeci. Raspon godina bio je od 18 do 32 godine starosti. Sudjelovalo je 79 studenata preddiplomskog i 55 studenata diplomskog studija (35 studenata prve, 31 student druge godine, 13 studenata treće godine preddiplomskog studija te 26 studenata prve i 29 studenata druge godine diplomskog studija). Studenata koji su prvi put upisali studijsku godinu bilo je 89, dok je studenata ponavljača bilo 45.

3.2. INSTRUMENTARIJ

U istraživanju su korištena dva upitnika, *Upitnik pravednosti profesora i kolega* i *Upitnik zadovoljstva studijem*, a ispitana su i relevantna *sociodemografska obilježja* sudionika.

Upitnik pravednosti profesora i kolega

Upitnik je konstruiran za potrebe ovog istraživanja. U obzir je uzet veći broj provjerenih upitnika koji se koriste u istraživanjima pravednosti u organizacijskom kontekstu (Beugre i Baron, 2001; Colquitt, 2001; Cropanzano i sur., 2002; Jakopec i Sušanj, 2014; Leventhal, 1976; Moorman, Blakely i Niehoff, 1998; Li i Cropanzano, 2009; Price i Mueller, 1986; Rupp i Cropanzano, 2002; Sweeney i McFarlin, 1997) te upitnici koji se koriste u istraživanjima pravednosti u akademskom okruženju (Chory-Assad i Paulsen, 2007; Chory, 2007). Česticama se pokušao obuhvatiti sadržaj svake dimenzije pravednosti. Završna verzija sastojala se od 46 čestica. Deset čestica se odnosi na pravednost kolega (npr. *Moji kolege s godine uvažavaju moje mišljenje.*). Pravednost profesora obuhvaćena je s 36 čestica, od čega distributivnu pravednost profesora čini 8 čestica (npr. *Moji mi profesori pravedno dodjeljuju ocjene s obzirom na trud koji ulažem u kolegij.*), proceduralnu pravednost 15 čestica (npr. *Moji su profesori definirali jasne i precizne kriterije vrednovanja i ocjenjivanja rada studenata.*), dok interakcijsku čini 13 čestica (npr. *Moji mi profesori pružaju pomoć u rješavanju poteškoća oko mojih obaveza i odgovornosti.*). Ispitanici su tvrdnje procjenjivali na skali Likertovog tipa od 1 do 5 (1 - *uopće se ne slažem*,

2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem).

Upitnik zadovoljstva studijem

U istraživanju je korištena prilagođena verzija upitnika koji se već dugi niz godina koristi pri evaluacijama zadovoljstva studijem studenata koji su studiraju na Sveučilištu u Rijeci. Pouzdanost ovog upitnika je $\alpha = .90$ (Smojver-Ažić i Bajšanski, 2016.). Ispitanici su odgovarali na 7 tvrdnji, na skali Likertovog tipa od 1 do 5 (1 se odnosi na *uopće se ne slažem*, dok se 5 odnosi na *u potpunosti se slažem*). Primjer čestice zadovoljstva studijem: *Općenito sam zadovoljan iskustvom studiranja na ovom studiju.*

Sociodemografska obilježja

Na samom početku ispitivanja od studenata je zatraženo da ispune sociodemografske podatke: dob, spol, godinu studija, prosjek ocjena u prošloj akademskoj godini (od prvih godina tražen je prosjek ocjena prošlog semestra), akademsku godinu upisa u prvu godinu preddiplomskog studija te im je zadatak bio, na Likertovoj skali od 1 do 5, procijeniti materijalne prilike u obitelji gdje 1 označava *puno lošije od prosječnih*, dok se 5 odnosi na *puno bolje od prosječnih* materijalnih prilika.

3.3. POSTUPAK

Istraživanje je provedeno na način da su studenti ispunjavali upitnike u manjim grupama prema studijskoj godini kojoj pripadaju, u okviru obaveznih kolegija koje su upisali. Na početku je svima dana usmena uputa o cilju istraživanja i načinu ispunjavanja upitnika. Istraživanje je bilo anonimno, a ispunjavanje upitnika trajalo je oko 15 minuta. Nakon provedbe ispitivanja podaci su objedinjeni u jednu bazu te je uslijedila obrada podataka pri kojoj se koristio statistički program IBM SPSS, verzija 21. Provedene su faktorske analize te su napravljeni kompoziti čestica po dobivenim faktorima koji su korišteni u daljnjoj analizi. Uz kompozite korištena su i sociodemografska obilježja, na način da je za godinu studija napravljena dihotomna varijabla *razina studija* (studenti su podijeljeni ovisno o tome pohađaju li preddiplomski ili diplomski studij; studentima preddiplomskog studija dodijeljena je vrijednost 0, a diplomskog 1), a s obzirom na godinu upisa i trenutnu upisanu godinu, napravljena je dihotomna varijabla *dužine studija* (razlikuje

studente ponavljače od onih koji su redovito završavali godine studija; studenti ponavljači označeni su sa 1, dok studenti koji su redovno završavali godine sa 0). Studenti su označeni sa 0, dok su studentice označene sa 1. Deskriptivni podaci sociodemografskih obilježja prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1. Aritmetičke sredine i standardne devijacije sociodemografskih obilježja

	M	SD	Dobiveni raspon
Spol	.86	.35	0-1
Dužina studija	.34	.47	0-1
Razina studija	.41	.49	0-1
Akademski uspjeh	3.98	.47	2.80-4.90
Materijalne prilike	3.30	.69	1-5

4. REZULTATI

Prvi problem ovoga rada bio je ispitati faktorske strukture upitnika korištenih u ovom istraživanju. Kako bi se ispitale njihove strukture, korištene su eksploratorne faktorske analize. Za ekstrakciju faktora korištena je metoda glavnih osi.

4.1. FAKTORSKE ANALIZE KONSTRUKATA

Upitnik pravednosti profesora i kolega se sastoji od dva dijela (sadrži čestice koje se odnose na pravednost profesora i čestice koje se odnose na pravednost kolega) te su iz tog razloga napravljene zasebne faktorske analize.

Pravednost profesora

Prva analiza napravljena je za utvrđivanje faktorske strukture za upitnik pravednosti profesora na 36 čestica. Korištena je metoda ekstrakcije glavnih osi, uz kosokutnu oblimin rotaciju. Prije provedbe, radi smislenosti provedbe faktorske analize, provjereni su Kaiser-Meyer-Olkin test ($KMO = .831$) i Bartlettov test sfericiteta ($\chi^2 = 1897.59$, $df = 630$, $p < .01$) te je prema Kaiser-Guttman kriteriju ekstrahirano pet faktora s objašnjenih 42.81% varijance. Kosokutnom oblimin rotacijom na pet fiksnih faktora, matrica uzorka upućuje na manji broj faktora, zbog malog broja čestica u dva faktora i niskih saturacija (nisu promatrane zasićenosti manje od $r_{VF}^2 = .30$). Udio objašnjene varijance iznosio je 41.46%. Daljnja analiza napravljena je na tri fiksna faktora. Faktorska analiza je sada pokazivala jasniju strukturu, ali i dalje nedovoljnu čistoću faktora, zbog saturacija manjih od $r_{VF}^2 = .30$ i čestica koje su podjednako saturirale na dva faktora. Usljedile su postepene analize u kojima se izbacivalo one čestice koje su remetile faktorsku strukturu i sadržajnu valjanost faktora. Sve izbačene čestice nalaze se u Prilogu 1.

Najjasnija i najčišća struktura, koja je ujedno pokazivala i zadovoljavajuću pouzdanost (vrijednosti prikazane u Tablici 6. zajedno s deskriptivnim podacima), dobivena je na 19 čestica i tri izlučena faktora. Objašnjena varijanca iznosila je 37.91%. Konačna faktorska struktura prikazana je u Tablici 2. Prema sadržaju čestica, nazivi faktora su sljedeći: prvi faktor se odnosi na distributivnu pravednost profesora, drugi faktor je interakcijska pravednost profesora, a treći proceduralna pravednost profesora.

Tablica 2. Matrica obrasca za faktore pravednosti profesora

Čestice	1	2	3	h^2
Moji mi profesori dodjeljuju onakve ocjene kakve sam zaslužio.	.91			.81
Moji mi profesori pravedno dodjeljuju ocjene s obzirom na trud koji ulažem u kolegij.	.63			.45
Moji mi profesori dodjeljuju ocjene koje su odraz mog znanja.	.55			.32
Moji mi profesori pravedno dodjeljuju ocjene, u usporedbi s ocjenama koje dodjeljuju mojim kolegama.	.49			.26
Moji me profesori pravedno nagrađuju za dobro obavljene zadatke.	.46			.35
Moji mi profesori dodjeljuju ocjene u skladu s onima koje sam očekivao.	.43			.22
Moji mi profesori pružaju pomoć u rješavanju poteškoća oko mojih obaveza i odgovornosti.		.61		.39
Pri vrednovanju i ocjenjivanju mog rada, moji profesori uzimaju u obzir osjetljivost na moje osobne potrebe.		.60		.33
Moji profesori vode računa o mojim osjećajima.		.60		.36
Pri vrednovanju i ocjenjivanju mog rada profesori uzimaju u obzir i stvari koje nisu pod mojom kontrolom.		.57		.32
Dok se nastoji riješiti moj problem, moji profesori uvijek uzimaju u obzir i moj pogled na situaciju.		.51		.40
Moji me profesori smatraju nebitnim. (r)		.51		.45
Ukoliko smatram da nisam dobio zasluženu ocjenu, moji me profesori saslušaju i pruže mi odgovarajuće objašnjenje.		.49		.30
Moji mi profesori jasno daju do znanja što se od mene očekuje.			.87	.70
Moji me profesori pravovremeno upoznaju s unaprijed definiranim kriterijima vrednovanja i ocjenjivanja rada studenata.			.59	.36
Moji su profesori definirali jasne i precizne kriterije vrednovanja i ocjenjivanja rada studenata.			.55	.35
Moji mi profesori pružaju dodatne informacije o kvaliteti mog rada, ako to zatražim.			.48	.28
Moji mi profesori pravovremeno prenose informacije.			.46	.24
Moji se profesori pridržavaju postavljenih kriterija vrednovanja i ocjenjivanja rada studenata.			.45	.26
karakteristični korijeni	3.15	3.00	3.06	9.21
% objašnjene varijance	23.32	7.80	6.79	37.91

U tablici nisu prikazana faktorska zasićena manja od .30

Korelacije faktorskih bodova prikazane su u Tablici 3. Visina korelacija upućuje na opravdanost korištenja kosokutne oblimin rotacije jer faktori nisu nezavisni.

Tablica 3. Matrica korelacija faktorskih bodova

Faktori	1	2	3
(1) Distributivna pravednost profesora	-	.30	.37
(2) Interakcijska pravednost profesora		-	.32
(3) Proceduralna pravednost profesora			-

Ovom analizom potvrđena je prva hipoteza (H1 a) te je dobivena trofaktorska struktura dijela upitnika koji ispituje pravednost profesora. Kao što je očekivano, dobivena tri faktora upućuju na postojanje tri odvojene dimenzije pravednosti profesora: distributivne, proceduralne i interakcijske.

Pravednost kolega

Sljedeća faktorska analiza napravljena je na drugom dijelu Upitnika pravednosti profesora i kolega. Analiza je napravljena na deset čestica kojima se ispitivala pravednost kolega. Korištena je metoda ekstrakcije glavnih osi. Na samom početku provjerena je smislenost provedbe faktorske analize, Kaiser-Meyer-Olkin test ($KMO = .857$) i Bartlettov test sfericiteta ($\chi^2 = 528.90$, $df = 45$, $p < .01$) te su prema Kaiser-Guttman kriteriju ekstrahirana dva faktora s objašnjenih 48.50% varijance. Iz daljnje analize izbačene su dvije čestice (pripadaju drugom faktoru), koje su imale saturacije na oba faktora te komunalitete manje od .31. Faktorska analiza na preostalim česticama pokazuje jednofaktorsku strukturu s objašnjenom varijancom 46.84%. Nakon izbacivanja i treće čestice zbog izrazito niskog komunaliteta (.18), objašnjenje varijance je 51.62% te se pokazalo opravdanim izbaciti ovu česticu (izbačene čestice nalaze se u Prilogu 1). Ovakva struktura od 7 čestica pokazuje i najveću pouzdanost (prikazano u Tablici 6. zajedno s deskriptivnim podacima). S obzirom na sadržaj čestica naziv faktora je interpersonalna pravednost kolega. Faktorska struktura prikazana je u Tablici 4.

Tablica 4. Faktorska matrica interpersonalne pravednosti kolega s postotkom objašnjene varijance

Čestice	1	h ²
Moji me kolege s godine poštuju.	.86	.73
Moji me kolege s godine prihvaćaju.	.77	.59
Moji mi kolege s godine pravovremeno prenose informacije.	.75	.56
Moji kolege s godine vode računa o mojim osjećajima.	.70	.49
Moji kolege s godine prema meni postupaju iskreno i otvoreno.	.69	.47
Moji me kolege s godine tretiraju na primjeren način.	.69	.47
Moji kolege s godine uvažavaju moje mišljenje.	.55	.30
karakteristični korijeni	3.61	3.61
% objašnjene varijance	51.62	51.62

Dobivena je jednofaktorska struktura upitnika pravednosti kolega čime je potvrđena i druga hipoteza (H1 b).

Zadovoljstvo studijem

U svrhu provjere faktorske strukture upitnika zadovoljstva studijem studenata psihologije napravljena je metoda glavnih osi na sedam čestica. Opravdanost provođenja faktorske analize pokazali su Kaiser-Meyer-Olkin test ($KMO = .802$) i Bartlettov test sfericiteta ($\chi^2 = 287.54$, $df = 21$, $p < .01$). Prema Kaiser-Guttman kriteriju ekstrahiran je jedan faktor koji objašnjava 39.81% varijance. Dvije čestice („*Smatram da je studij pridonio mom osobnom razvoju.*“ i „*Smatram da sam osposobljen za uključivanje na tržište rada.*“) imaju male komunalitete (manji od .19) i najniže saturacije na ekstrahiranom faktoru te je ponovljena faktorska analiza bez tih čestica. Dobiveni rezultati pokazali su kako je izbacivanje čestica pridonijelo objašnjenju varijance i povećanju pouzdanosti (pouzdanost prikazana u Tablici 5. zajedno s deskriptivnim podacima) te ovakva faktorska struktura objašnjava 49.34% varijance. Završna verzija faktorske strukture zadovoljstva studijem sadrži 5 čestica. U Tablici 5. prikazane su vrijednosti zasićenja faktora.

Tablica 5. Faktorska matrica zasićenja faktora česticama zadovoljstva studijem

Čestice	1	h^2
Općenito sam zadovoljan iskustvom studiranja na ovom studiju.	.81	.65
Preporučio bih ovaj studij i drugima.	.80	.63
Studij je zadovoljio moja početna očekivanja.	.67	.45
Studijski program me pripremio za nastavak školovanja.	.63	.39
Zahvaljujući studiju motiviran sam za daljnje učenje.	.58	.33
karakteristični korijeni	2.47	2.47
% objašnjene varijance	49.34	49.34

Treća hipoteza (H1 c) također je potvrđena, dobivena struktura upitnika zadovoljstva studijem je jednofaktorska.

Nakon završnih faktorskih analiza za pravednost profesora i kolega te zadovoljstva studijem provedene su analize pouzdanosti unutarnje konzistencije svih dobivenih faktora. Koeficijenti Cronbach alphe su pokazale zadovoljavajuću razinu pouzdanosti. U Tablici 6. prikazani su koeficijenti pouzdanosti i deskriptivni podaci mjerenih konstrukata po faktorima.

Tablica 6. Deskriptivni podaci i koeficijenti pouzdanosti dobivenih skala

Skala	Broj čestica	M	SD	Raspon	Cronbach α
Pravednost profesora					
Distributivna pravednost	6	3.99	.55	2.17-5.00	.77
Interakcijska pravednost	7	3.36	.67	1.14-4.71	.79
Proceduralna pravednost	6	4.29	.47	2.64-5.00	.74
Pravednost kolega					
Interpersonalna pravednost	7	4.25	.66	1.57-5.00	.87
Zadovoljstvo studijem					
Zadovoljstvo studijem	5	4.04	.71	1.60-5.00	.81

4.2. POVEZANOST MJERENIH KONSTRUKATA

Kako bi se ispitale povezanosti dimenzija pravednosti profesora i kolega, sociodemografskih obilježja sa zadovoljstvom studijem te ispitala druga hipoteza rada,

korišteni su Pearsonovi koeficijenti korelacije. U Tablici 7. prikazani su koeficijenti korelacija svih mjerenih varijabli.

Tablica 7. Matrica korelacija mjerenih konstrukata

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(1) Distributivna pravednost profesora	-	.34**	.36**	.14	.28**	.09	-.04	-.20*	.03	-.12
(2) Interakcijska pravednost profesora		-	.35**	.39**	.50**	.04	-.09	-.10	.14	.02
(3) Proceduralna pravednost profesora			-	.33**	.41**	.01	.17	-.16	.20*	-.24**
(4) Interpersonalna pravednost kolega				-	.37**	.01	.07	.11	.03	.03
(5) Zadovoljstvo studijem					-	.16	.06	-.10	.16	.09
(6) Akademski uspjeh						-	.23*	.11	-.05	.17
(7) Spol studenta							-	-.07	-.17	-.05
(8) Dužina studija								-	.01	.34**
(9) Materijalne prilike									-	-.01
(10) Razina studija										-

* $p < .05$; ** $p < .01$

Dobiveni rezultati pokazuju kako su distributivna, interakcijska i proceduralna pravednost profesora međusobno pozitivno povezane (od .34 do .36). Interpersonalna pravednost kolega pozitivno je povezana s interakcijskom (.39) i proceduralnom pravednosti (.33), a nije značajno povezana s distributivnom pravednosti profesora. Zadovoljstvo studijem je značajno pozitivno povezano sa svim dimenzijama pravednosti, a najvišu povezanost ima s interakcijskom pravednosti profesora (.50). Najnižu povezanost pokazuje s distributivnom pravednosti profesora (.28). Distributivna pravednost profesora je negativno nisko povezana s dužinom studija (-.20). Proceduralna pravednost profesora

značajnu nisku pozitivnu povezanost ima s materijalnim prilikama (.20) te nisku negativnu povezanost s razinom studija (-.24). Akademski uspjeh je značajno pozitivno povezan sa spolom (.23) dok je dužina studija značajno pozitivno povezana s razinom studija (.34). Ostala sociodemografska obilježja međusobno nisu povezana.

Četvrta hipoteza (H2) djelomično je potvrđena. Sve dimenzije pravednosti su međusobno povezane te su značajno povezane sa zadovoljstvom studijem, izuzev interakcijske pravednosti kolega koja nije povezana s distributivnom pravednosti profesora. Većina sociodemografskih obilježja nije značajno povezana s ostalim mjerama, niti međusobno.

4.3. PREDIKCIJA ZADOVOLJSTVA STUDIJE

Treći dio ovog rada pokušava utvrditi u kojoj mjeri distributivna, interakcijska i proceduralna pravednost profesora i interpersonalna pravednost kolega objašnjavaju zadovoljstvo studijem. U tu svrhu napravljena je hijerarhijska regresijska analiza jer se pokušalo ispitati postoji li dodatni doprinos pravednosti kolega objašnjenju zadovoljstva studijem. Prije nego je provedena analiza ispitani su preduvjeti za njezino provođenje.

Utvrđeno je kako su svi preduvjeti zadovoljeni. Ne postoji singularnost i multikolinearnost ($VIF < 10$, $Tolerance > .10$). Preduvjeti distribucije reziduala, nezavisnosti reziduala (Durbin-Watson = 1.97) i linearnosti međusobnog odnosa varijabli su zadovoljeni, a nema značajnih odstupanja dobivenih rezultata od prognoziranih (Cook's distance < 1) te postojanja heteroscedasticiteta (Levenov test, $p > .05$).

U prvom koraku regresijske analize ubačene su tri dimenzije pravednosti profesora. Rezultati regresijske analize pokazali su kako u prvom koraku kriteriji pozitivno i značajno objašnjavaju 32,4% varijance zadovoljstva studijem. Interpersonalna i proceduralna pravednost profesora su se pokazale značajnim prediktorima zadovoljstva studijem, dok distributivna pravednost profesora nije značajan prediktor. Interakcijska pravednost profesora objašnjava veći dio varijance zadovoljstva studijem s ukupnim doprinosom od 20.63% dok proceduralna pravednost profesora objašnjava 10.97%. Za kriterije su izračunati i samostalni doprinosi na temelju korelacija. Samostalni doprinos interakcijske pravednosti je 15.17%, dok je proceduralne 6.24% u ukupnom objašnjenju varijance prediktora.

U drugom koraku je kao prediktor dodana interpersonalna pravednost kolega. Dodavanjem ovog kriterija nije došlo do značajne promjene u objašnjenju varijance u odnosu na prvi model, ali ukupni model je značajan. Dobiveno je kako prediktori drugog modela objašnjavaju 34.1% varijance zadovoljstva studijem. U ovom modelu interakcijska i proceduralna pravednost profesora su se pokazali značajnim prediktorima, dok distributivna pravednost profesora i interpersonalna pravednost kolega nisu značajni prediktori zadovoljstva studijem. Interakcijska pravednost profesora objasnila je 18.22%, proceduralna pravednost 9.55%, interakcijska pravednost kolega objašnjava 5.43%, dok distributivna pravednost profesora objašnjava 0.93% varijance zadovoljstva studijem. Kada se gledaju samostalni doprinosi svakog prediktora uz kontrolu korelacija s drugim varijablama, interakcijska pravednost objašnjava 11.16%, a proceduralna pravednost profesora 4.6% varijance zadovoljstva studijem.

Rezultati regresijske analize i dobivenih korelacija mogu ukazivati na postojanje medijacijskih učinaka interakcijske i proceduralne pravednosti profesora kada se promatra povezanost interpersonalne pravednosti kolega i distributivne pravednosti profesora sa zadovoljstvom studijem. Rezultati hijerarhijske regresijske analize prikazani su u Tablici 8.

Tablica 8. Prikaz svih modela dobivenih hijerarhijskom analizom za kriterij zadovoljstvo studijem

Model	Prediktor	b	SE b	β	t	
1	Intercept	3.79	2.65		1.43	
	Distributivna pravednost profesora	.03	.09	.03	.34	
	Interakcijska pravednost profesora	.31	.06	.41	4.97**	
	Proceduralna pravednost profesora	.33	.10	.26	3.24**	$R^2=0.32$, $F(3, 125)=19.63$, $p<.01$
2	Intercept	2.16			.778	
	Distributivna pravednost profesora	.04	.09	.03	.42	
	Interakcijska pravednost profesora	.27	.06	.36	4.22**	
	Proceduralna pravednost profesora	.29	.10	.23	2.78**	
	Interpersonalna pravednost kolega	.11	.06	.15	1.83	$\Delta R^2=0.02$, $F(1, 124)=3.37$, $p>.05$

** $p < .01$

Peta hipoteza (H3 a) ovog istraživanja pretpostavljala je da će sve dimenzije pravednosti profesora biti značajni prediktori zadovoljstva studijem. Hipoteza je djelomično potvrđena jer rezultati prvog modela pokazuju kako su značajni prediktori zadovoljstva studijem interakcijska i proceduralna pravednost profesora, ali ne i distributivna.

Zadnja hipoteza (H3 b) nije potvrđena. Interpersonalna pravednost kolega nije značajan prediktor zadovoljstva studijem kada ga se promatra s prediktorima pravednosti profesora.

5. RASPRAVA

Cilj ovoga rada bio je ispitati doživljaj pravednosti na studiju psihologije, ali i vidjeti kako je percepcija pravednosti povezana sa zadovoljstvom studijem i sociodemografskim obilježjima. Kako bi bilo moguće ispitati postavljene hipoteze na samom početku istraživanja konstruirane su skale pravednosti profesora i kolega te su provedene eksploratorne faktorske analize, a provedena je i eksploratorna faktorska analiza zadovoljstva studijem. Kako bi se pokušalo odrediti je li pravednost prediktor zadovoljstva studijem napravljena je regresijska analiza. Mnogi ciljevi ovoga rada proizlaze iz nedostatka istraživanja koja zajedno promatraju pravednost profesora i kolega u akademskom kontekstu te ispituju njihovu povezanost sa sociodemografskim obilježjima i zadovoljstvom studijem.

Faktorske strukture mjerenih konstrukata

Rezultati eksploratorne faktorske analize za pravednost profesora pokazali su da pravednost profesora ima trofaktorsku strukturu kako je bilo pretpostavljeno prvom hipotezom. Dobiveni faktori su nazvani distributivna, interakcijska i proceduralna pravednost profesora s obzirom na sadržaj čestica. Korelacije faktora upućuju na pozitivnu povezanost ovih dimenzija kako je i dobiveno mnogim istraživanjima (Colquitt, 2001; Chory-Assad, 2002; Chory-Assad i Paulsel, 2004b). Istraživanje koje su napravili Berti, Molinari i Speltini (2010) postavilo je pitanje preklapanje dimenzija interakcijske i proceduralne pravednosti u akademskom kontekstu. Oni su dobili kako su ove dvije dimenzije zapravo jedan faktor, a spajanje dimenzija objašnjavaju specifičnošću akademskog konteksta. Proceduralni aspekt pravednosti je baziran na verbalnoj komunikaciji studenata i profesora te su komunikacija i interakcija ključne za akademski kontekst. Faktorska analiza pokazala je kako se distributivna pravednost sastoji isključivo od čestica koje teorijski pripadaju tom faktoru, ali kod faktora proceduralne i interakcijske pravednosti je došlo do preklapanja međusobnih čestica. Postavilo se pitanje može li preklapanje čestica ovih dvaju faktora značiti da se zapravo radi o jednom faktoru. Zbog toga je napravljena faktorska analiza drugog reda na sva tri faktora. Analiza je pokazala kako se ekstrahirao samo jedan nadređeni faktor, čime je potvrđena trofaktorska struktura. Završna faktorska struktura je imala najbolju pouzdanost faktora te se trofaktorska struktura pokazala najboljom na ovom uzorku. Objašnjenje ovog preklapanja može biti kriva

inicijalna kategorizacija pojedinih čestica, tj. njihovo pripisivanje određenom tipu pravednosti zbog elemenata od kojih se sastoji. Faktoru interakcijske pravednosti su npr. pripale čestice, inicijalno smatrane proceduralnom pravednosti, koje su sadržavale i empatiju profesora te način komuniciranja i odnošenja profesora prema studentu („*Moji mi profesori pružaju pomoć u rješavanju poteškoća oko mojih obaveza i odgovornosti.*“; „*Ukoliko smatram da nisam dobio zasluženu ocjenu, moji me profesori saslušaju i pruže mi odgovarajuće objašnjenje.*“), što prema definiciji uključuje interakcijska pravednost. Drugo objašnjenje ovakvih rezultata može biti u načinu na koji je konstruiran ovaj upitnik. Prilikom konstrukcije su uzete, osim čestica iz akademskog konteksta, i čestice koje ispituju pravednost u organizacijskom kontekstu te se dugo godina koriste u istraživanjima pravednosti u organizacijama različitih djelatnosti. Čestice jesu prilagođene akademskom kontekstu, ali možda baš zbog specifičnosti ovog okruženja pripadaju drugim faktorima nego što je to slučaj u organizacijskom kontekstu.

Istraživanja dimenzionalnosti konstrukta pravednosti u akademskom kontekstu upućuju na postojanje i opravdanost trofaktorske strukture (Colquitt, 2001; Horan i sur., 2010), što je i dobiveno ovim istraživanjem na studentima psihologije.

Nije dostupna literatura na području pravednosti kolega koja promatra pravednosti kolega na individualnoj razini. Jedina istraživanja koja su ispitivala pravednost kolega gledala su kako se percipira pravednost u timskom radu (Cropanzano i sur., 2011; Li i sur., 2013; Carvalho, 2013), stoga je ovaj dio rada iznimno važan jer pokušava pravednost kolega ispitati na individualnoj razini u akademskom kontekstu. U organizacijskom kontekstu postoje skale za mjerenje ovog konstrukta u okviru komunikacije koje ostvaruju kolege (Price i Mueller, 1986, Li i Cropanzano, 2009). Na temelju već provjerenih i korištenih čestica u organizacijskom kontekstu konstruirana je skala interpersonalne pravednosti kolega za akademski kontekst.

Drugi dio prve hipoteze pretpostavlja jednofaktorsku strukturu upitnika pravednosti kolega. Ovakva struktura je i dobivena faktorskom analizom te je potvrđena navedena hipoteza. Faktor je nazvan interpersonalna pravednost kolega zbog sadržaja koji uključuje način na koji se kolege međusobno odnose jedni prema drugima. Najveće saturacije su bile na čestici „*Moji me kolege s godine poštuju*“. Ovaj upitnik je pokazao visoku pouzdanost. S obzirom na specifičnost akademskog konteksta u kojem je bitan ne samo odnos koji studenti ostvaruju s profesorom, već i onaj koji student ostvaruje sa svojim kolegama, ispitivanje upravo interpersonalne pravednosti kolega moglo bi biti iznimno važno za ovo

područje. Mjerenjem pravednosti kolega otvara se mogućnost promatranja povezanosti koju ona ima s važnim konstruktima za akademsku zajednicu, kao što je primjerice zadovoljstvo studijem.

Ispitivanjem strukture skale zadovoljstva studijem dobivena je jednofaktorska struktura na uzorku studenata psihologije. Skala ima visoku pouzdanost, a čestica koja je imala najveće zasićenje je „*Općenito sam zadovoljan iskustvom studiranja na ovom studiju.*“. Ova skala koristi se već dugo godina na Sveučilištu u Rijeci i pokazala se dobrom mjerom za procjenu zadovoljstva studijem. Skala ne ispituje okolinske faktore vezane uz studij, kao što je infrastruktura, stručnost profesora ili ponuđeni kolegiji, već je najviše usmjerena na ukupno iskustvo na studiju. Ova mjera sadrži jednu česticu koja ispituje motivaciju za učenjem („*Zahvaljujući studiju motiviran sam za daljnje učenje.*“).

Povezanost mjerenih konstrukata

Dobivena je pozitivna povezanost svih dimenzija pravednosti profesora. Povezanost između pravednosti kolega i profesora je dobivena samo za interakcijsku i proceduralnu pravednost. Zadovoljstvo studijem pozitivno je povezano sa svim dimenzijama pravednosti, dok su samo neka sociodemografska obilježja bila povezana s nekim dimenzijama pravednosti profesora. Niti jedno sociodemografsko obilježje nije povezano sa zadovoljstvom studijem.

Dobivena povezanost distributivne, proceduralne i interakcijske pravednosti profesora je pozitivna, a visine korelacija su konzistentne s prijašnjim istraživanjima (Colquitt, 2001). Chory (2007) je dobila nešto višu povezanost između ovih dimenzija, ali je pravednost ispitivala s obzirom na pojedine ispite i kolegije, dok je u ovom istraživanju pravednost profesora ispitivana općenito za sve profesore na studiju. Ovi nalazi mogu upućivati kako se kod studenata psihologije povećanjem percepcije bilo kojeg tipa pravednosti ujedno povećavaju i ostale percepcije pravednosti. Iz deskriptivnih podataka je vidljivo kako studenti percipiraju proceduralnu pravednost profesora najvišom, potom distributivnu, a najmanje pravednom percipiraju interakciju s profesorima. Ovi rezultati se možda mogu objasniti načinom na koji se danas studira. Bolonjskim procesom uvedena su pravila održavanja kolegija, raspodjela ocjena i kriteriji ocjenjivanja (ocjenski bodovi) te pravila vezana uz prisustvo na nastavi i mogućnosti izlaska na ispit koji se trebaju primjenjivati jednako za sve studente i kolegije. Interakcijska pravednost podrazumijeva interpersonalni odnos prilikom implementacije pravila i procedura (Bies i Moag, 1986) te

zbog toga više odražava individualne razlike profesora u komunikaciji sa studentima i načinu kako ih se tretira. S obzirom da sustav studiranja profesorima ne daje više toliku slobodu vezano uz procedure i pravila, percepcija interakcijske pravednosti mogla bi najviše ukazivati na postojanje pravednosti, odnosno nepravednosti. Generalno gledajući, dobiveni rezultati za interakcijsku pravednost odražavaju srednju razinu percepcije pravednosti studenata psihologije ($M=3,36$), ali je isto tako važno naglasiti kako je raspon rezultata upravo za ovu pravednost bio najveći. Stoga, moguće je opaziti kako studenti psihologije imaju različita iskustva u komunikaciji s profesorima. Postoji mogućnost da oni studenti koji su imali negativna iskustva doživljaj nepravednosti generaliziraju na sve profesore ili su nedavno imali takva iskustva koja bi mogla imati efekt na doživljaj pravednosti. Ipak, iz rezultata je vidljivo kako je interakcijska nepravda prisutna na studiju psihologije. S obzirom na posljedice koje ona ima, kako za studente, tako i za profesore, kako je pronađeno pregledom literature, ovaj nalaz može biti od velike koristi profesorima studija psihologije kao smjernica za poboljšanje kvalitete nastave i odnosa sa studentima.

Interpersonalna pravednost kolega je pozitivno povezana s proceduralnom i interakcijskom pravednosti profesora, s tim da je veća povezanost bila s interakcijskom pravednosti. Povezanost s distributivnom pravednosti nije dobivena. Ovi rezultati su djelomično konzistentni s rezultatima koje su dobili Li i sur. (2013). Oni su dobili povezanost interpersonalne pravednosti kolega samo s interakcijskom pravednosti profesora, dok s druga dva tipa pravednosti profesora nije dobivena povezanost. Ovo istraživanje je empirijsko (pokušalo je ispitati odnos pravednosti profesora i kolega) te nije ispitivalo pravednost kolega na individualnoj razini nego grupnoj, pa to treba uzeti u obzir prilikom usporedbe rezultata. Dobiveni rezultati se mogu objasniti istraživanjem koje su proveli Di Battista i sur. (2014). Oni su dobili da će studenti koji percipiraju da su pravedno tretirani, više poštivati autoritete i pravila koje postavlja sveučilište od onih koji doživljavaju nepravedan tretman. Pravedan odnos profesora prema studentu rezultira većom kooperacijom studenta i s kolegama i s profesorima. Studenti psihologije koji doživljavaju veću interakcijsku i proceduralnu pravednost profesora, doživljavat će i veću interpersonalnu pravednost kolega. Viša povezanost interakcijske pravednosti profesora s interpersonalnom pravednosti kolega, u odnosu na proceduralnu, može se objasniti činjenicom da je profesor taj koji stvara okruženje gdje se potiče otvorena komunikacija i interakcija koja osnažuje odnose između studenata, ali i odnos profesor-student (Frisby i Martin, 2010).

Iz deskriptivnih podataka je vidljivo kako studenti svoje kolege doživljavaju pravednima, odnosno na studiju psihologije između kolega postoji otvorena komunikacija, puna poštovanja u kojoj se ravnopravno sudjeluje. Studenti percipiraju da kolege uvažavaju njihovo mišljenje i prihvataju ih.

Zadovoljstvo studijem pozitivno je povezano s doživljajem pravednosti. Najviša povezanost dobivena je s interakcijskom pravednosti profesora, zatim s proceduralnom pravednosti profesora i interpersonalnom pravednosti kolega, dok je najniža povezanost bila s distributivnom pravednosti profesora. Povezanost sa sociodemografskim obilježjima nije dobivena. Sličan nalaz dobila je Rodabaugh (1994). Ona je ispitala povezanost zadovoljstva studijem s percepcijom pravednosti kod studenata i sociodemografskim obilježjima. Doživljaj proceduralne, interakcijske i distributivne pravednosti povezan je sa zadovoljstvom studijem te se interakcijsku nepravdu doživljava kao najteži oblik nepravde. Ovi nalazi su konzistentni s rezultatima ovog istraživanja te je interakcijska pravednost profesora najviše povezana sa zadovoljstvom studijem. S obzirom da je zadovoljstvo studijem povezano sa svim mjerama pravednosti, ovi nalazi mogu upućivati na važnost pravednosti kada se ispituje zadovoljstvo studijem. Izgleda da u pozadini zadovoljstva studijem nije samo percepcija pravednosti profesora, kako je dobiveno u nekim istraživanjima (npr. Waqas i sur., 2014), već treba uzimati u obzir i pravednost kolega. Studenti koji svoje profesore i kolege doživljavaju pravednima, ujedno će biti zadovoljniji studijem. Rezultati su pokazali kako su studenti psihologije zadovoljni studijem te kako na ovom uzorku ne postoji povezanost zadovoljstva i sociodemografskih obilježja. Iako nije dobivena povezanost sociodemografskih obilježja i zadovoljstva, kao što je dobiveno u nekim drugim istraživanjima (npr. Garcia-Aracil, 2009; Sarrico i Rosa, 2014), to bi moglo upućivati da kod studenata psihologije sociodemografska obilježja nisu ključan faktor zadovoljstva studijem.

Sociodemografska obilježja ispitivana su u istraživanju kako bi se provjerila njihova povezanost s percepcijom pravednosti profesora i kolega jer ne postoji mnogo istraživanja koja su se bavila tom tematikom. Dobivena je negativna povezanost distributivne pravednosti i dužine studija, što bi značilo da će studenti koji ponavljaju godinu studija doživljavati manje pravednom distributivnu pravednost od studenata koji su redovno završavali godine studija. Ovaj se nalaz može objasniti tako da studenti ponavljajući ili zaista doživljavaju više distributivne nepravde ili svoj neuspjeh pripisuju nepravednim ocjenama. Proceduralna pravednost pozitivno je povezana s materijalnim prilikama, odnosno studenti

koji izvještavaju o boljim materijalnim prilikama u obitelji doživljavat će i veću proceduralnu pravednost. Ovaj nalaz ukazuje da studenti slabijih materijalnih prilika procedure i pravila koja su postavljena smatraju nepravednijima od studenata koji izvještavaju o boljim materijalnim prilikama. Moguće objašnjenje moglo bi biti da studenti koji imaju slabije materijalne prilike rade uz studij kako bi se financirali te samim time možda nisu u mogućnosti prisustvovati dovoljan broj sati na predavanjima, što je uvjet za izlazak na ispit. Dobivena je negativna povezanost proceduralne pravednosti i razine studija. Studenti diplomskih studija doživljavaju nižu proceduralnu pravednost od studenata preddiplomskih studija. Ovaj bi se nalaz mogao objasniti pravilima vezanim uz ocjenjivanje. Na preddiplomskim studijima je prag za dobivanje određene ocjene za 10% niži od praga na diplomskom studiju. Pored toga, studenti diplomskih studija imaju zahtjevniji program i moraju se više truditi za istu ocjenu koju dobivaju studenti preddiplomskih studija, pa bi možda mogli zbog toga doživljavati nižu proceduralnu pravednost.

Predikcija zadovoljstva studijem

Rezultati hijerarhijske regresijske analize pokazali su kako je djelomično potvrđena treća hipoteza. Očekivalo se da će sve dimenzije pravednosti profesora u prvom koraku biti prediktori zadovoljstva studijem. Dobiveno je kako su interakcijska i proceduralna pravednost profesora značajni prediktori zadovoljstva studijem. Distributivna pravednost nije se pokazala značajnim prediktorom kako je bilo očekivano. Ovi su rezultati u skladu sa istraživanjem Chory-Assad i Paulsel (2004b) koji pokazuju da je proceduralna pravednost salijentnija od distributivne pravednosti prilikom djelovanja na ishode (u ovom slučaju zadovoljstvo studijem). Rezultati Horan i sur. (2012) su također konzistentni rezultatima dobivenim u ovom istraživanju. Oni su dobili da su interakcijska i proceduralna pravednost profesora bolji prediktori ishoda od distributivne pravednosti. Iako korelacije pokazuju povezanost distributivne pravednosti sa zadovoljstvom studijem, kada su sve tri pravednosti stavljene zajedno kao prediktori, distributivna pravednost nije se pokazala značajnim prediktorom. Dodatno je napravljena regresijska analiza u kojoj je distributivna pravednost stavljena u prvom koraku kao samostalni prediktor. Rezultati te analize pokazali su kako je distributivna pravednost značajan prediktor, ali nakon dodavanja interakcijske i proceduralne pravednosti ta se značajnost gubi. Ovi nalazi mogli bi upućivati na postojanje medijacijskog efekta interakcijske i proceduralne pravednosti profesora na odnos distributivne pravednosti i zadovoljstva studijem. Sličan je rezultat dobiven kada je u drugom koraku regresijske analize uz prediktore pravednosti profesora kao prediktor

dodana interpersonalna pravednost kolega. I dalje su značajni prediktori zadovoljstva studijem bili interakcijska i proceduralna pravednost profesora, no interpersonalna pravednost kolega nije značajno doprinijela objašnjenju varijance zadovoljstva studijem. Kao i s distributivnom pravednosti, napravljena je dodatna analiza, gdje je u prvom koraku stavljena pravednost kolega, a u drugom su dodane tri dimenzije pravednosti profesora. U prvom koraku je pravednost kolega bila značajan prediktor zadovoljstva studijem, ali dodavanjem prediktora pravednost kolega više nije bila značajan prediktor. Ovi rezultati mogu upućivati da interpersonalna pravednost kolega i distributivna pravednost profesora jesu važni u akademskom kontekstu kada se promatra povezanost sa zadovoljstvom studijem, ali su interakcijska i proceduralna pravednost profesora važniji faktori, odnosno značajni prediktori zadovoljstva studijem. Kako je već navedeno u pregledu literature, distributivna pravednost profesora je važna komponenta u percepciji pravednosti, ali njezin efekt na ishode se umanjuje kada postoji doživljaj proceduralne pravednosti, jer iz pravednih procedura i pravila dugoročno gledano proizlaze i pravedne ocjene (npr. Chory-Assad, 2002). Objašnjenje nepostojanja efekta interpersonalne pravednosti kolega na zadovoljstvo studijem moglo bi biti u salijentnosti interakcijske pravednosti profesora kada se ove dimenzije ispituju zajedno. Literatura ukazuje na povezanost ove dvije dimenzije, odnosno studenti koji više surađuju sa svojim kolegama imaju i imaju češće interakcije s profesorima te su u konačnici i zadovoljniji studijem (Wasley, 2006).

Objašnjenje pozitivnog efekta interakcijske i proceduralne pravednosti profesora na zadovoljstvo studijem moglo bi biti u komunikaciji koja se pokazala izrazito važnom u akademskom kontekstu, kao što je prikazano u literaturi. Studenti psihologije biti će zadovoljniji studijem kada postoji otvorena komunikacija s profesorom u kojoj on uvažava mišljenje studenata i uzima u obzir njihove potrebe. Komunikacija je izrazito bitna i prilikom implementacije pravila i procedura te određivanja kriterija ocjenjivanja i izvođenja nastave. Ukoliko profesor studentima daje do znanja što se od njih očekuje na kolegiju, koja su pravila ocjenjivanja i načini stjecanja ocjenskih bodova te uključuje studente u procese donošenja odluka i davanja povratnih informacija, studenti će ga doživljavati pravednijim. Očito je da interakcije koje profesor ostvaruje sa studentom imaju značajan efekt na zadovoljstvo studijem, stoga ne čudi kako je interakcijska pravednost profesora najbolji prediktor zadovoljstva studijem.

Ograničenja istraživanja, smjernice za buduća istraživanja i implikacije

Prilikom razmatranja dobivenih rezultata, ograničenje ovog istraživanja je problem generalizacije rezultata zbog prigodnog uzorka, stoga bi se buduća istraživanja trebala provesti na različitim uzorcima studenata kako bi se dobila dodatna validacija ovih nalaza. Rezultate na razini fakulteta, odnosno na različitim studijskim smjerovima, ali i drugim fakultetima omogućili bi i usporedbu različitih skupina studenata u doživljaju pravednosti. Ograničenje rada je i korelacijski nacrt istraživanja, jer se na taj način onemogućava ispitivanje uzročno posljedičnih veza. Postoji i mogućnost da su studenti davali poželjne odgovore jer su procjenjivali svoje profesore i kolege te se nisu htjeli nikome zamjeriti.

Ovaj rad stvara okvir za buduća istraživanja u kojima bi se dodatna pažnja trebala obratiti na pravednost kolega na individualnoj razini jer su rezultati pokazali kako pravednost kolega ima ulogu u doživljaju pravednosti na studiju te je povezana s pozitivnim ishodima studiranja. Povezanost interpersonalne pravednosti kolega sa interakcijskom pravednosti profesora te njihova povezanost sa zadovoljstvom studijem ukazuje na važnost interpersonalnih odnosa u akademskom kontekstu.

Doprinos ovog istraživanja je konstruirana Skala pravednosti profesora i kolega, kojom se po prvi put ispituje interpersonalna pravednost kolega na individualnoj razini i njezina povezanost sa zadovoljstvom studijem. Ispitan je i doživljaj pravednosti kod studenata psihologije i njegov efekt na zadovoljstvo studijem. Bitno je naglasiti da ovakvo istraživanje još nije provedeno na hrvatskom uzorku. Ono donosi podatke o odnosu pravednosti i zadovoljstva studijem te relevantnim sociodemografskim obilježjima. Ovim radom pokazana je važnost interakcijske pravednosti profesora za akademski kontekst. Ova dimenzija pravednosti ne samo da je povezana s ostalim dimenzijama pravednosti i zadovoljstva studijem, već se pokazala i najboljim prediktorom zadovoljstva studijem.

Ovaj rad mogao bi dati smjernice, kako profesorima, tako i djelatnicima sveučilišta. Povećanje zadovoljstva studijem moglo bi se ostvariti povećanjem doživljaja pravednosti kod studenata. Ukoliko se na fakultetima veća pažnja posveti poboljšanju komunikacije između profesora i studenata te sveučilište prilikom donošenja odluka o načinu studiranja uvažava mišljenje studenata, u konačnici bi to moglo rezultirati većim zadovoljstvom studijem.

6. ZAKLJUČAK

Ovim istraživanjem konstruirana je Skala pravednosti profesora i kolega. Dobiveno je da se pravednost profesora sastoji od tri dimenzije: distributivne, proceduralne i interakcijske te je dobivena jednofaktorska struktura interpersonalne pravednosti kolega.

Utvrđena je pozitivna povezanost svih dimenzija pravednosti profesora. Interpersonalna pravednost kolega pozitivno je povezana s interakcijskom i proceduralnom pravednosti profesora, dok su sa zadovoljstvom studijem pozitivno povezane tri dimenzije pravednosti profesora i pravednost kolega.

Rezultati regresijske analize pokazali su kako su interakcijska i proceduralna pravednost profesora značajni prediktori zadovoljstva studijem, dok se interakcijska pravednost profesora pokazala najboljim prediktorom zadovoljstva studijem.

LITERATURA

Aldemir, C. i Gulcan, Y. (2004). Student Satisfaction in Higher Education: A Turkish Case. *Higher Education and Management Policy*, 16(2), 109-122.

Aldridge, S. i Rowely, J. (1998). Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, 6(4), 197-204.

Berti, C., Molinari, L. i Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: Students and teachers representations. *Social Psychology of Education*, 13, 541-556.

Beugre, C.D. i Baron, R.A. (2001). Perceptions of systemic justice: The effects of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(2), 324-339.

Bies, R.J., i Moag, J.F. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. U: R.J. Lewicki, B.H. Sheppard, i M.H. Bazerman (Ur.), *Research on negotiations in organizations Vol. 1* (str. 43-55). Greenwich, CT: JAI Press.

Brockner, J. i Wiesenfeld, B.M. (1996). An Integrative Framework for Explaining Reactions to Decisions: Interactive Effect of Outcomes and Procedures. *Psychological Bulletin*, 120, 189-208.

Butta, B.Z. i Rehman, K. (2010). A study examining the student's satisfaction in higher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5446-5450.

Byrne, Z.S. i Cropanzano, R. (2001). The history of organizational justice: The founder speak. U: R. Cropanzano (Ur.), *Justice in the workplace: From theory to practice Vol. 2* (str. 3-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Carvalho, A. (2013). Students' perceptions of fairness in peer assessment: evidence from a problem-based learning course. *Teaching in Higher Education*, 18(5), 491-505.

Chory, R.M. (2007). Enhancing Student Perception of fairness: The relationship between Instructor Credibility and Classroom Justice. *Communication Education*, 56(1), 89-105.

- Chory, R.M., Horan, S.M., Carton, S.T. i Hauser, M.L. (2014). Toward a Further Understanding of Students Emotional Responses to Classroom Injustice. *Communication Education*, 63(1), 41-62.
- Chory-Assad, R.M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*, 50(1), 58-77.
- Chory-Assad, R.M. i Paulsen, M.L. (2004a). Antisocial classroom communication: Instructor influence and interactional justice as predictor of student aggression. *Communication Quarterly*, 52(2), 98-114.
- Chory-Assad, R.M. i Paulsen, M.L. (2004b). Classroom Justice: Student Aggression and Resistance as Reaction to Perceived Unfairness. *Communication Education*, 53(3), 253-273.
- Cohen-Charash, Y. i Spector, P.E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 86(2), 278-321.
- Colquitt, J.A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86, 386-400.
- Cropanzano, R. i Greenberg, J. (1997). Progress in organizational justice: Tunneling through the maze. U: C.L. Cooper i I.T. Robertson (Ur.), *International review of industrial and organizational psychology*, Vol. 12 (str. 317-372). London: John Wiley & Sons.
- Cropanzano, R., Li, A. i Benson, L. (2011). Peer justice and teamwork process. *Group and Organization Management*, 36(5), 567-596.
- Di Battista, S., Pivetti, M. i Berti, C. (2014). Engagement in university context: exploring the role of a sense of justice and social identification. *Social Psychology of Education*, 17(3), 471-490.
- Frisby, B.N. i Marin, M.M. (2010). Instructor-Student and Student-Student Rapport in the Classroom. *Communication Education*, 59(2), 146-164.
- Garcia-Aracil, A. (2009). European graduates level of satisfaction with higher education. *Higher Education*, 57(1), 1-21.

- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review*, 12(1), 9-22.
- Holmgren, J.L. i Bolkan, S. (2014). Instructor Responses to Rhetorical Dissent: Student Perceptions of Justice and Classroom Outcomes. *Communication Education*, 63(1), 17-40.
- Horan, S.M., Chory, R.M. i Goodboy, A.K. (2010). Understanding Students' Classroom Justice Experiences and Responses. *Communication Education*, 59(4), 453-474.
- Horan, S.M., Martin, M.M. i Weber, K. (2014). Understanding Emotional Response Theory: The Role of Instructor Power and Justice Messages. *Communication Quarterly*, 60(2), 210-233.
- Houston, M.B. i Bettencourt, L.A. (1999). But That's Not Fair! An Exploratory Study of Student Perceptions of Instructor Fairness. *Journal of Marketing Education*, 21(2), 84-96.
- Jakopec, A. i Sušan, Z. (2014). Provjera dimenzionalnosti konstrukta pravednosti u organizacijskom kontekstu. *Psihologijske teme*, 23(2), 305-325.
- Leventhal, G.S. (1976). The distribution of rewards and resources in groups and organizations. U: L. Berkowitz i W. Walster (Ur.), *Advances in experimental social psychology* (str. 91-131). New York: Academic Press.
- Li, A. i Cropanzano, R. (2009). Fairness at the Group Level: Justice Climate and Intraunit Justice Climate. *Journal of Management*, 35(3), 564-599.
- Li, A., Cropanzano, R. i Bagger, J. (2013). Justice Climate and Peer Justice Climate: A Closer Look. *Small Group Research*, xx(x), 1-30.
- McFarlin, D. i Sweeney, P. (1992). Distributive and procedural justice as predictors of satisfaction with personal and organizational outcomes. *Academy of Management Journal*, 35(3), 626 – 637.
- Moorman, R.H., Blakely, G.L. i Niehoff, B.P. (1998). Does perceived organizational support mediate the relationship between procedural justice and organizational citizenship behavior? *Academy of Management Journal*, 41(3), 351-357.

Nelson, N., Shecker, D. i Ben-Ari, R. (2014). Procedural Justice and Conflict Management at School. *Negotiation Journal*, 30(4), 393-419.

Patti, M.V., Tarpley, R.S., Goree, C.T. i Tice, G.E. (1993). The relationship of college facilities and service to student retention. Rad prezentiran na Mid-South Educational Research Association Meeting, New Orleans, LA.

Paulsel, M.L., Chory-Assad, R.M. i Dunleavy, K.N. (2005). The Relationship between Student Perceptions of Instructor power and classroom Justice. *Communication Research Reports*, 22(3), 207-215.

Price, J.L. i Mueller, C.W. (1986). *Handbook of organizational measurement*. Marshfield, MA: Pittman.

Rodabaugh, R.C. (1994). College Students' Perceptions of Unfairness in the Classroom. *Professional and Organizational Development Network in Higher Education*, 13, 269-282.

Rosenfeld, L.B., Richman, J.M., i Bowen, G.L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work*, 17, 205-226.

Rupp, D.E. i Cropanzano, R. (2002). The mediating effects of social exchange relationships in predicting workplace outcomes from multifaceted organizational justice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89(1), 925-946.

Sarrico, C.S. i Rosa, M.J. (2014). Student satisfaction with Portuguese higher education institutions: the view of different types of students. *Tertiary Education and Management*, 20(2), 165-178.

Smojver-Ažić, S., Bajšanski, M. (2016). *Tematsko vrednovanje diplomskih studija - izvyješće za akademsku godinu 2015./2016*. Sveučilište u Rijeci, Centar za kvalitetu.

Sweeney, P.D. i McFarlin, D.B. (1997). Process and outcome: Gender differences in the assessment of justice. *Journal of Organizational Behavior*, 18(1), 83-98.

Tata, J. (1999). Grade Distribution, Grading Procedures, and Students Evaluations of Instructor: A Justice Perspective. *The Journal of Psychology*, 133, 263-271.

Uludag, O. i Yaratan, H. (2013). The Effects of Justice and Burnout on Achievement: An Empirical Investigation of University Students. *Croatian Journal of Education*, 15(2), 97-116.

Waqas, M., Ali, H. i Ali-Khan, M. (2014). An investigation of effects of justice recovery dimensions on students' satisfaction with service recovery in higher education environment. *International Review on Public and Nonprofit Marketing* 11(3), 263-284.

Wasley, P. (2006). Underrepresented students benefit most from 'engagement'. *Chronicle of Higher Education*, 53, 39-40.

PRILOG

Prilog 1. Čestice koje nisu ušle u završnu verziju Skale pravednosti profesora i kolega po teorijskim faktorima

Skala	Čestica
Pravednost profesora	
Distributivna pravednost	Moji me profesori pohvaljuju za uspješno obavljen rad.
	Moji me profesori ne preopterećuju obavezama.
Proceduralna pravednost	Moji mi profesori daju jasne povratne informacije o kvaliteti mog rada.
	Moji profesori koriste objektivne postupke pri vrednovanju i ocjenjivanju mog rada.
	Moji profesori dosljedno primjenjuju kriterije vrednovanja i ocjenjivanja rada na svim studentima.
	Moji profesori imaju pravedne zahtjeve o potrebnoj kvaliteti rada studenata za pojedinu ocjenu.
	Moji profesori dosljedno sankcioniraju neprimjereno ponašanje svih studenata tijekom provjeravanja znanja.
	Moji mi profesori na vrlo jasan način objašnjavaju donesene odluke i pružaju dodatne informacije kada to zahtijevam.
	Moji profesori vrednuju moj rad na temelju prikupljanja točnih i preciznih informacija.
	Moji profesori razgovaraju sa mnom o planovima i aktivnostima koje bi unaprijedile moju uspješnost na kolegiju.
Interakcijska pravednost	Moji me profesori poštuju.
	Moji me profesori tretiraju na primjeren način.
	Moji me profesori omalovažavaju ako mi nešto nije jasno. (r)
	Moji profesori uvažavaju moje mišljenje kao jednako vrijedno.
	Moji mi profesori pružaju jasna, odgovarajuća i smislena obrazloženja za donesene odluke o mojoj uspješnosti.
	Ne primam neprimjerene primjedbe i komentare od mojih profesora.
Pravednost kolega	
Pravednost kolega	Moji me kolege s godine ponižavaju. (r)
	Moji kolege s godine ulaze u verbalne konflikte sa mnom. (r)
	Moji mi kolege s godine upućuju neprimjerene primjedbe i komentare. (r)